

Kan man læse her?

Læsekultur i dagtilbud

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG FAGLIG KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Artiklen tager udgangspunkt i en læsekulturmodel, som viser, hvordan læsning er indlejret i relationer, værdier, praksis og kontekst. Med afsæt i læsekulturmodellen synliggør artiklen, hvordan læsning tager sig ud i (nogle) vuggestuer og børnehaver, og opfordrer herigennem til at iværksætte tiltag, som kan udvikle og styrke læsekulturen.

Læsekultur: et helhedsorienteret blik på børns møde med bøger

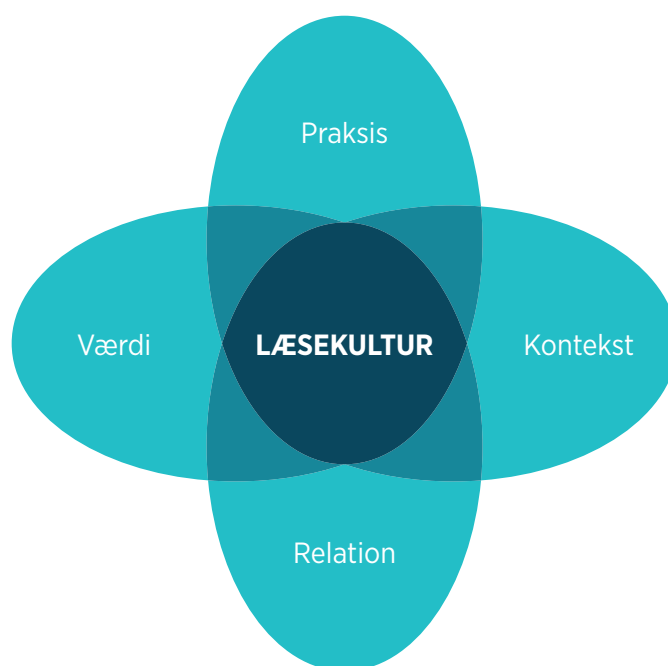
I de seneste år har læsning i dagtilbud typisk koncentreret sig om sprogstimulerende koncepter og tiltag (Møllerup et al., 2021), mens et mere helhedsorienteret og æstetisk perspektiv på barnets møde med billedbøger har været underbetonet. At de to ting kan have vanskeligt ved at sameksistere, viser et finlandssvensk studie, som peger på, at opmærksomheden på sprogudvikling synes at vanskeliggøre plads til børnenes læselyst, initiativer og oplevelser (Tjärü, 2020). Men ligesom børnehavens frokost ikke blot kan reduceres til et spørgsmål om, hvorvidt børn får tilstrækkelig ernæring, er læsning også andet end ordtræning. Frokost i børnehaven handler også om madmod, selvhjulpenhed, samtaler etc., kort sagt måltidskultur. Læsning er på tilsvarende vis også andet og mere end sprogstimulering. Netop det kan begrebet læsekultur indfange.

Læsekulturmodel

Læsekultur er et begreb, som er begyndt at vinde indpas i undersøgelser af og samtaler om børn, unge og voksnes læsning. Læsekultur er en mangefacetteret størrelse, som kan være vanskelig at få greb om, og derfor har jeg sammen med Kristiane Hauer og Henriette Lund udviklet en læsekulturmodel¹ med fire dimensioner: praksis, relation, kontekst og værdi (Lund et al., 2026). Vi mener, at disse fire dimensioner indfanger mest muligt af, hvordan, hvorfor og under hvilke betingelser læsning praktiseres. Enhver læsekultur rummer altid samtlige fire dimensioner, og derfor mødes de fire dimensioner i det midterste felt (se figur 1).

1 Arbejdet med at udvikle modellen er del af Nationalt Videncenter for Læsning's læsekultursatsning. Hensigten er at styrke en meningsfuld og mangfoldig læsekultur, der fremmer livslang læsning og læring hos børn, unge og voksne. I satsningen undersøger og udvikler vi eksisterende læsekulturer i dagtilbud, skole, uddannelse og fritid. Hvis man vil vide mere om de teoretiske overvejelser bag modellen, kan man læse artiklen 'Grebet om begrebet læsekultur' i antologien *Læsning til tiden* (2026).





© Hauer, Lund og Larsen, 2025

Figur 1: Læsekulturmodel (Lund et al., 2026).

Læsekulturmodellen kan både fungere som en analysemodel til at forstå og kortlægge læsekultur og som en udviklingsmodel, der kan identificere, hvor man som institution kan sætte ind, hvis man ønsker at styrke læsekulturen. Ofte vil læsekultur være noget, vi som samfund ønsker mere af. Den nuværende samfundsdebat er fx præget af et ønske om, at flere børn og unge læser oftere og bedre. Feltet er derfor præget af virketrang. Modellen kan være en vigtig refleksion, inden der skrives til handling. For hvad er det for en læsekultur, som allerede eksisterer, og hvad er det egentlig for en læsekultur, vi ønsker?

” **Modellen kan være en vigtig refleksion, inden der skrives til handling. For hvad er det for en læsekultur, som allerede eksisterer, og hvad er det egentlig for en læsekultur, vi ønsker?**

I pædagogisk praksis kan man med afsæt i læsekulturmodellen undersøge højtlesning/læsning fra forskellige perspektiver – jeg uddyber i næste afsnit, hvorfor jeg både taler om højtlesning og læsning. Her følger nogle på ingen måde udtømmende spørgsmål om, hvad de fire dimensioner kan pege på. *Praksis* har at gøre med måden, man 'gør' læsning på. Er højtlesning i dagtilbud primært præget af vurderende forståelsesspørgsmål, eller er der tale om en undersøgende samtale præget af åbne spørgsmål? Anvender personalet artefakter? *Relationer* har at gøre med de fællesskaber og relationer, som opstår og indgår. Hvem tager primært initiativ til højtlesning, er det barnet eller det pædagogiske personale? Opstår der spontane læsesituationer, eller er de oftest planlagte? *Kontekst* handler både om den fysiske/konkrete læsesituation og om den kulturelle kontekst, fx i form af lovgivning og organisatoriske rammebetingelser. Hvilke læsesteder foretrækker børnene, og hvilke bøger har institutionen? Og hvad siger de styrkede pædagogiske læreplaner egentlig om læsning? *Værdidimensionen* har at gøre med de eksplicite såvel som implicite værdier, der knytter sig til læsning og kommer til udtryk i form af prioriteringer og holdninger. Er højtlesning

en udfoldet litteraturpædagogisk formiddagspraksis eller en rekreativ pause – eller måske begge dele? Hvad er det pædagogiske personales tilgang til bøger og læsning, benytter de fx det lokale bibliotek?

Det kan ikke lade sig gøre at afdække alle disse aspekter grundigt i denne artikel. Men de fire dimensioner hænger sammen. Så når jeg i artiklen vælger at fokusere nærmere på kontekst og relationer, kommer jeg også ind på praksis og værdier. Kontekst er et område, som på sin vis har været lidt overset grundet fokus på dialogisk læsning og altså måden, hvorpå der læses. Den relationelle dimension er vigtig i pædagogisk praksis, da små børn er afhængige af rollemodeller og et pædagogisk personale, som initierer læsning og er nærværende undervejs. Derfor dykker jeg i de følgende afsnit ned i disse dimensioner af læsekulturen, som de kan udspille sig i dagtilbud i dagens Danmark.

Observationerne og billedeksemplerne i artiklen er fra dagtilbud, som jeg har besøgt i forbindelse med arbejdsopgaver for Nationalt Videncenter for Læsning som udviklingskonsulent og faglig formidler over en længere årrække. Hovedparten af besøgene har ikke handlet om at afprøve læsekulturmodellen. Eksemplerne har til formål at konkretisere og udfolde dimensionerne i læsekulturmodellen. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om noget repræsentativt udvalg, og man kan derfor ikke sige noget generelt om dagtilbud ud fra eksemplerne.

Samspil

Med læsekulturmodellen som afsæt kan det pædagogiske personale bl.a. afdække de relationelle aspekter af højtlesning og altså blive opmærksom på, hvad der er på færde mellem pædagog og børn. For at sikre, at børnene bliver anerkendt og inddraget, skal samspelet mellem pædagog og børn være afstemt, og det kræver en meget opmærksom voksen. Pædagogen må være sensitiv for at opfange de helt små børns kontakt- og samværsformer, som kan være mangeartede (Højholt, 2020). Og den voksne skal skærme oplæsningen og være fokuseret i samspelet – ellers har højtlesning svære vilkår (Dybvik et al., 2022).

” **For at sikre, at børnene bliver anerkendt og inddraget, skal samspelet mellem pædagog og børn være afstemt, og det kræver en meget opmærksom voksen.**

Det afstemte samspil kræver altså kompetencer – pædagogen skal være responsiv og sensitiv. Men det afstemte samspil kræver også ordentlige rammevilkår, det, vi med læsekulturmodellen betegner som kontekst. Det kan fx være i form af mindre børnegrupper, uddannet personale og fravær af afbrydelser fra kollegaer og forældre. Kontekst er også de tilgange og systemer, som kommunerne påbyder institutionerne at anvende, herunder fx særlige læsemetoder.

Mange anser efterhånden læsning og litteratur i dagtilbud som synonymt med metoden dialogisk læsning². Det er måske ikke så underligt, når det anslås, at dialogisk læsning er den næstmest udbredte metode i de danske dagtilbud (93 kommuner if. Buus & Aabro, 2025). Man kan diskutere,

2 Dialogisk læsning er en systematisk måde at læse bøger højt på, hvor der er sproglig interaktion mellem barn/børn og den voksne oplæser. Formålet er at øge børnenes ordforråd. Den samme bog læses tre gange, og børnene skal i stigende grad kunne genfortælle (dele af) historien. Læsningen består af tre faser: før, under og efter læsningen, hvor den voksne stiller spørgsmål, ofte med en stigende sværhedsgrad. Læs mere i Broström et al., 2012.

om ikke litteratur og læsning risikerer at blive reduceret til et instrument i sprogstimuleringens tjeneste. På tilsvarende vis kan man diskutere, hvor dialogisk, i betydningen demokratisk, dialogisk læsning egentlig er (Pettersvold, 2016). Her kan læsekulturmodellen med sit blik for værdier og relationer måske være med til at styrke børneperspektivet og understøtte, at læsesituationer er betydningsfulde i sig selv.

Læsepraksis

Førskolebørn kan naturligvis ikke læse i teknisk forstand, men de kan praktisere læsesituationen alene og sammen og herigennem se sig selv som læsere. På besøg i en vuggestue observerer jeg for eksempel to små børn i et fysisk læsemiljø, hvor der er adgang til bøger og en sofa i umiddelbar nærhed. Det ene barn, en pige, henter en bog fra tallerkenrækken og sætter sig op i sofaen sammen med det andet barn, en dreng. Pigen holder bogen på den rigtige måde, der bliver bladret fra venstre mod højre, og det gøres i et adstadigt tempo. Højre pegefinger guider blikretningen rundt på bogens sider, og pigen fortæller. Eksemplet viser, at børnene udmærket kender til højtlesning gennem voksne rollemodeller, hvilket taler ind i relations- og praksisdimensionen af læsekulturmodellen.

I mange dagtilbud er der forskel på, hvordan læsning praktiseres om formiddagen versus om eftermiddagen. Jeg observerede eksempelvis i en institution, hvordan eftermiddagens oplæsning var karakteriseret ved hyppige afbrydelser, fordi forældre skulle hente deres børn. Det gjorde det vanskeligt for pædagogen at være nærværende. I en anden institution havde pædagogerne oparbejdet den rutine, at børn kunne tilgå bøger og kigge i dem sammen eller alene lige efter frokost. Det er et tidspunkt præget af opbrud og oprydning og altså en klassisk overgangssituation. Rutinen betød, at stort set alle børn hentede en bog, som de 'læste' selv eller sammen.



Billede 1: En pige sidder alene og kigger i en bog.

Læsning kan også fungere som en pause og en afskærmning fra andre børn (Laursen et al., 2023). Billede 1 viser et barn, som sidder for sig selv og kigger i en bog. Det er en måde at trække sig fra institutionens ofte intense sociale liv og få et øjeblik ro. Indirekte viser situationen betydningen af rollemodeller, for læsning er en tillært praksis og ikke noget, som opstår af sig selv. Det peger også på adgangen til bøger, hvilket jeg vil kigge nærmere på i det næste afsnit.

Det fysiske læsemiljø

Kontekst handler som sagt om de sammenhænge, hvor læsning foregår. Det er både det konkrete, fysiske miljø og i mere overført betydning de betingelser og rammer, der muliggør læsning. Det kan fx være lovgivning eller en særlig organisering. Forskning i fysisk sprogmiljø peger på, at synlighed, tilgængelighed og intentionalitet er afgørende for børns sproglige læring (Markussen-Brown et al., 2018). Bøger skal være synlige og tilgængelige, og det pædagogiske personale skal ville noget med læsning. Selv om læsekulturmodellen ikke drejer sig om sproglig læring, har jeg valgt at inddrage dette perspektiv, da jeg mener, at de tre kriterier fremmer børns mulighed for at få adgang til bøger og læsning.

En undersøgelse af 293 børnehaver viste, at hele 80 procent af børnehaverne havde mindst ét læseområde med fx en sofa og bøger i en bogreol. Men bøgerne var for det meste ikke udstillet med

synlige forsider, ofte lå de i bunker eller i en kasse (Markussen-Brown, 2015). En national undersøgelse af kvaliteten af børnehavers læringsmiljø peger på, at der generelt er mangel på bøger, som børnene selv kan komme til, fx i et område indrettet specifikt til læsning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022).



Billedrække 2: Fotos fra forskellige dagtilbud. Bøgerne er synlige, men ikke tilgængelige.



Billedrække 3: Fotos fra forskellige dagtilbud. Bøgerne er tilgængelige, men ikke specielt synlige.

Min egen erfaring fra besøg i dagtilbud er, at synlighed og tilgængelighed varierer meget, både i én og samme institution og dagtilbud imellem. Bøger kan være både synlige, men utilgængelige, og tilgængelige, men usynlige på samme stue, som man kan se på det første foto i billedrække 2. De øvrige fotos fra samme billedrække viser højthængende reoler, hvor børnene ikke kan nå bøgerne. Til gengæld er bøgerne stillet op med forsiden udad, hvilket gør dem synlige. I billedrække 3 er bøgerne tilgængelige, men de kan være vanskelige for børnene at identificere, da de er bunket sammen eller står med ryggen udad. Når jeg spørger det pædagogiske personale om, hvorfor bøger er placeret så højt oppe, at børnene ikke kan nå dem, er svaret, at man er bange for, at børnene vil ødelægge bøgerne. Bøger er værdifulde. Hvis bøger ses som så værdifulde, at man skal passe på, at de ikke går i stykker, medfører det, at læsning praktiseres sjældnere. I så fald er læsning mindre værdifuld end bøger. Det er paradoksalt.

” Hvis bøger ses som så værdifulde, at man skal passe på, at de ikke går i stykker, medfører det, at læsning praktiseres sjældnere. I så fald er læsning mindre værdifuld end bøger. Det er paradoksalt.

I en undersøgelse af vuggestuepædagogers sprogpædagogiske arbejde lyder en tilsvarende bekymring fra pædagogerne (Daugaard et al., 2025). Hvis en bog skal være tilgængelig, er der også en risiko for, at den bliver ødelagt, og nogle bøger vil man gerne passe på (Daugaard et al., 2025). De tilgængelige bøger er dem, som børnene gerne må 'spise' og øve sig på. Pædagogerne anser det for en sprogpædagogisk faglig vurdering at skelne mellem tilgængelige og ikke-tilgængelige bøger. Det fremgår ikke af undersøgelsen, hvordan pædagogerne udvælger de bøger, som kun må læses sammen med en voksen, eller hvad der karakteriserer dem, udover at det er "Bøger af et format, hvor man er nødt til at læse dem sammen med en voksen. Hvor der er mange sider, der kan gå i stykker." (Daugaard et al., 2025). Fra egne observationer er det mit indtryk, at det ofte er de nyeste bøger, som stilles uden for børnenes rækkevidde. I så fald kan man formode, at nyere børnelitteratur også er det mest utilgængelige. Det understøttes af, at en af de bøger, som børnene i undersøgelsen selv har adgang til, og som også er vældig populær, er *Barbapapa* (Daugaard et al., 2025).

Hvad motiverer rummet til?

Et andet aspekt af kontekstdimensionen er, hvordan rum, møbler og artefakter på forskellig vis lægger op til bestemte anvendelsesmåder (Lund et al., 2026). Det er interessant at kigge på, om rummene i dagtilbud motiverer til læsning.



Billedrække 4: Læsemiljøer i tre forskellige dagtilbud.

I nogle af de institutioner, som jeg har besøgt, er der et område dedikeret til læsning. Det er karakteriseret ved en sofa i umiddelbar nærhed af en tallerkenrække eller en hylde med bøger med synlige bogforsider placeret i børnehøjde. Det kan man iagttage på billedrække 4. Det er mere sjældent at opleve dedikerede læsemøbler, som man kan se på billede 5. Her har institutionen fået produceret en form for læsehule, hvor børnene kan sidde og læse alene eller sammen. Det viser en opmærksomhed på børns egen læsepraksis.

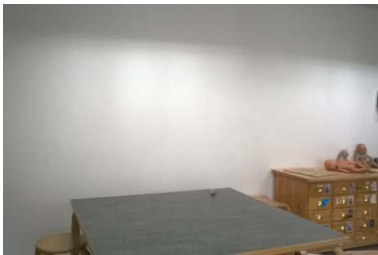


Billede 5: Læsemiljø i form af læsemøbler.

I andre institutioner er det vanskeligt at se, at rummene motiverer til læsning – man kan spørge, hvad rummene i det hele taget motiverer til. Sat på spidsen kan de kategoriseres på et spektrum med en metafor i hver ende: 'depotrummet' eller 'klinikken'. Det førstnævnte inkluderer stuer med høje, overfyldte reoler og hylder med legetøj, puslespil, ringbind, bøger etc. Vægge og vinduer er tæt udsmykkede med plakater, børnedekorationer/tegninger, fotos og måske hele alfabetet, og der hænger genstande fra loftet. Stuerne konnoterer

opbevaring og inviterer hverken til leg eller læsning. Selv det velmente alfabet drukner i den visuelle støj foruden at signalere en alt for abstrakt og indforstået forbindelse til bøger og læsning for det lille barn.

” **Selv det velmente alfabet drukner i den visuelle støj foruden at signalere en alt for abstrakt og indforstået forbindelse til bøger og læsning for det lille barn.**



Billedrække 6: Fotos fra forskellige institutioner.

I den modsatte ende af spektret finder man det, jeg betegner som 'klinikken' (se billedrække 6). Det er stuer med nøgne vægge uden dekoration eller farve. Møblerne er sparsomme og skaber ikke rum i rummet. Der er ikke nogen tæpper på gulvet, som kan angive samling. For så vidt at der er bøger, er de klemte inde sammen med andre genstande i en hylde eller ligger i en bunke. Da børn og voksne får mere ud af deres læsning i "esthetically pleasing environments" (Kuzmicová, 2016), er det oplagt at kigge på, hvordan man kan gøre rum mere indbydende og læsevenlige.

Med læsekulturmodellen kan man også afdække, om noget i praksis eller kontekst modarbejder den læsekultur, man i øvrigt arbejder for at styrke. Jeg var på besøg i en institution, hvor man jævnligt gik på biblioteket og havde indrettet læsemiljøer på stuerne. Men i ydertimerne, og når børnene vågnede fra deres middagslur, blev de samlet på en fællesstue, hvor der ikke var noget tilrettelagt læsemiljø. Det var et sparsomt indrettet overgangsrum, hvor børnene ikke desto mindre tilbragte en del tid hver dag.

Styrk læsekulturen

Med læsekulturmodellen som afsæt har jeg vist nogle aspekter og nuancer af litteratur og læsning, som udgør en række nedslag i pædagogisk praksis. Eksemplerne viser, hvordan det fysiske læsemiljø eller manglen på samme har betydning for børns mulighed for at tilgå bøger. Eksemplerne peger også på, hvordan læsning i dagtilbud har mange udtryk. Børn læser med hinanden, og de læser for sig selv – forudsat at børnene har adgang til bøger, og at læsning prioriteres og praktiseres af pædagogerne. Samtidig kan modellen også bruges til at kigge nærmere på relationen mellem pædagog og barn/børn og derved undersøge samspillet kvalitet.

Det er håbet, at man som leder, pædagogisk konsulent og pædagog kan bruge læsekulturmodellen til at blive klogere på egen praksis og herigennem iværksætte tiltag, som kan styrke læsekulturen.

Referencer

- Broström, S., López, K. J. D., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Dafolo.
- Buus, A. M., & Aabro, C. (2025). *Metoder i daginstitutioner. Politik – pædagogik – børneliv*. Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver. National undersøgelse*. Rapport. [https://eva.dk/Media/638352163573476402/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehaver_270120%20\(1\).pdf](https://eva.dk/Media/638352163573476402/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehaver_270120%20(1).pdf)
- Daugaard, L. M., Højholt, M., Kristensen, I. S., & Østerbye, T. (2025). Mellem systematik og stemning. Om vuggestuepædagogers faglige meningsdannelser i mødet med kvalitetsvurderinger knyttet til det sprogpædagogiske arbejde med bøger i ITERS-3. *Nordisk barnehageforskning*, 22(2), 84-106. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/620/1060>
- Dybvik, H., Fodstad, C., & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 42-58. <https://doi.org/10.23865/nbfv19.314>
- Højholt, M. (2020). "Nnnghø!" – jeg vil dig noget! Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet i *Viden om Literacy*, 28, 52-60. https://videnomlaesning.dk/media/3636/28_marie-hoejholt.pdf
- Kuzmicová, A. (2016). Does it Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment. *Communication Theory*, 26, 290-308. <https://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2020/01/Kuzmicova-Enviro-16.pdf>
- Laursen, H. P., Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2023). Skriften på væggen: Når børn skaber literacy i daginstitutionen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1.
- Lund, H., Hauer, K., & Larsen, M. E. (2026). Greb om begrebet læsekultur. I A. Skyggebjerg, J. Bremholm & K. Hauer (red.), *Læsning til tiden*. Hans Reitzels Forlag.
- Markussen-Brown, J., Neergaard, S., Olesen, S. S., & Trecca, F. (2018). *Fysiske sprogmiljøer. En forskningsforankret guidebog*. Dafolo.

Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments: On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

Møllerup, A. H., Mamsen, E., & Bilstoft, E. S. (2021). *Sprog og læselyst hos små børn. Kortlægning af danske initiativer, udfordringer og uudnyttede potentialer*. SUS – Socialt Udviklingscenter.

Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon av metoden dialogisk lesing. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.

Tjärü, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbad. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4).
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>

Om forfatteren

Marianne Eskebæk Larsen er lektor på pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole og tilknyttet Nationalt Videncenter for Læsning som konsulent og faglig formidler. Marianne har i mange år arbejdet med børnelitteratur og læsning i dagtilbud som underviser, kritiker, fagbogsforfatter og konsulent.